

Pretende-se no presente artigo dar parcialmente conta dos resultados de uma investigação cuja principal **finalidade** consistiu na indagação sobre a **qualidade da aula enquanto contexto favorecedor do desenvolvimento sociomoral**. A consideração desta finalidade foi determinada pela concepção que temos da escola, pelo reconhecimento de que compete à escola desempenhar um importante papel formativo, um papel no desenvolvimento sociomoral de todos aqueles que são os seus membros, em particular os estudantes. Mesmo nas escolas onde os valores não são uma preocupação central, eles tendem a ser transmitidos através do chamado currículo oculto, mediante as regras e rotinas que governam a conduta dentro da escola, os modelos e práticas de avaliação em vigor, os conteúdos escolares, a natureza das metodologias utilizadas e as características das interações, quer entre professores e alunos, quer entre pares, nomeadamente nas situações de conflito. Vários estudos verificaram o impacto do currículo oculto no desenvolvimento sociomoral dos alunos, do ponto de vista da cognição e do ponto de vista das condutas (Jackson, 1968; Parsons, 1968). Parece pois legítimo que se espere da escola a assunção expressa desta sua competência formativa e que se interroge a escola sobre o modo como a exerce (Campos, 1989a, 1989b, 1991; Valente, 1989a, 1989b).

Com vista a satisfazermos a finalidade atrás apontada tomou-se como **objecto de estudo os conflitos interpessoais na sala de aula**, ou melhor, a exploração das representações dos estudantes adolescentes sobre os mesmos. A adopção deste objecto de estudo assentou no pressuposto de que as **representações** dos estudantes **sobre os conflitos** nos permitiriam aceder à compreensão da qualidade do ambiente da aula, enquanto promotor de desenvolvimento sociomoral. Na verdade, por um lado, a qualidade desenvolvimental da aula encontra-se associada à existência de efectiva participação dos estudantes na discussão e nas decisões, nomeadamente nas situações de conflito (Wasserman, 1977;

* Docente do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Conselheira de orientação no Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Secundária Vergílio Ferreira.

Kohlberg, Power, Higgins e Reimer, 1997). Parece por isso legítimo que os processos de conflito sejam assumidos como um indicador da qualidade do contexto aula como contexto facilitador do desenvolvimento sociomoral. Por outro lado, se é verdade que os ambientes não exercem a sua influência sobre os sujeitos fora das interações que estes protagonizam, é também verdade que não podemos ignorar as significações que essas interações tomam para os sujeitos. A influência de um qualquer ambiente é mediada pela representação que os sujeitos constroem sobre esse ambiente, pelo que a sua análise reclama como condição prévia o levantamento das representações que sobre ele os sujeitos constroem (Abric, 1989; Forgas, 1994; Bazerman, Curhan, Moore e Valley, 2000). Daí que tenhamos questionado o ambiente da aula a partir da representação que têm sobre ele os sujeitos que nele se movem, particularmente a representação dos estudantes.

A apresentação sucinta de alguns dos resultados da investigação sumariamente apresentada é precedida da referência igualmente sumária à evolução dos estudos sobre o conflito interpessoal no quadro da psicologia social.

Evolução do estudo sobre o conflito interpessoal no quadro da psicologia social

Uma leitura superficial das abordagens do conflito nos mais diversos campos disciplinares pode induzir a ideia de que eles são necessariamente negativos e mesmo destrutivos na vida das pessoas, das relações ou das organizações. Porém, não é nesse sentido que apontam as conclusões produzidas no campo do estudo contemporâneo do conflito.

Na verdade, o que hoje com bastante consensualidade se destaca é, por um lado, o reconhecimento da incontornabilidade do conflito na vida, a crença em que ele não constitui aí uma anomalia, mas antes um processo comum na vida dos indivíduos, das relações e das instituições. Ele é entendido como um elemento revelador das situações de crise, de ruptura, de desequilíbrio, situações que são inerentes à vida e ao crescimento. Por outro lado, também hoje se sublinha com larga consensualidade a sua potencial função estimulante do crescimento dos indivíduos, das relações e das organizações, potencialidade particularmente dependente da natureza mais ou menos adequada de gestão desses conflitos (Schmuck & Runkel, 1985; Shantz & Hobart, 1989; Deutsch, 1990). O conflito é visto como desempenhando um papel relevante no movimento transformador da realidade social, não constituindo em si mesmo um obstáculo ao desenvolvimento. É a forma de lidar com o conflito que faz a diferença, podendo traduzir-se numa oportunidade perdida, ou antes num momento potenciador de mudanças favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos, das relações, dos grupos, das instituições. É assim que alguns dos principais teorizadores do desenvolvimento

humano destacam o papel do conflito nos processos de mudança, ainda que tal mudança se possa fazer no sentido do desenvolvimento ou no sentido da regressão (Freud, 1930; Piaget, 1987; Erikson, 1968). Porventura não é alheio ao potencial de desenvolvimento do conflito interpessoal público e aberto o facto de ele tender a engendrar conflitos intrapsíquicos, geradores de desequilíbrios, por sua vez estimulantes de novas soluções (Piaget, 1955; Berkowitz, 1985).

É porventura o reconhecimento do importante papel do conflito na dinâmica pessoal, grupal e organizacional, que justifica o progressivo investimento de que tem sido objecto por parte da investigação. Com efeito, os conflitos, e em particular os processos de tomada de decisão sobre a sua resolução, têm sido tomados como objecto de estudo nas mais diversas disciplinas, como sejam, a matemática aplicada, a economia, as relações internacionais, as relações laborais e a psicologia social (Jesuíno, 1996). No âmbito da matemática aplicada e da economia, o modelo da teoria dos jogos, estudado através da metodologia experimental laboratorial, tem sido um dos mais mobilizados. Constitui um pressuposto fundamental deste modelo a ideia que o actor é um ser racional que ordena e avalia as alternativas de resolução em função dos seus interesses e que decide em função da alternativa que melhor o serve.

Este modelo viria a ser questionado com base na excessiva racionalidade da proposta como modelo da tomada de decisão dos indivíduos: a proposta tenderia a subestimar as limitações inerentes ao processo de tratamento da informação, os processos de interacção e as dimensões não racionais que lhes são subjacentes. O questionamento do artificialismo do modelo salienta, igualmente, o facto de ele se restringir a situações de conflitos de interesses, conflitos em que cada uma das partes centra o seu objectivo exclusivamente na procura da satisfação dos seus interesses à custa da insatisfação dos interesses da outra parte (os chamados *jogos de soma zero*), estratégia que não pode conduzir senão a decisões unilaterais, das quais se exclui a possibilidade de qualquer cooperação ou acordo.

As críticas às limitações do modelo da teoria dos jogos vieram a introduzir no estudo sobre o conflito e sua resolução, mesmo no campo da Economia, abordagens mais dinâmicas, não exclusivamente centradas nos *resultados* e mais atentas ao *processo* de resolução ou negociação, às interacções. Porém estes novos modelos económicos de abordagem comungam de muitas das limitações do modelo da teoria dos jogos. Com efeito, a racionalidade e os processos dedutivos permanecem a dimensão de análise mais valorizada, o conflito interpessoal é o único tipo de conflito que é objecto de investigação e a tendência dominante de análise abstrai dos factores contextuais. No quadro destes modelos o que domina é o pensamento instrumental, a suposição de que as partes escolhem os comportamentos estritamente com base na sua percepção sobre a probabilidade de obtenção de determinados resultados que lhes sejam desejáveis, sendo assim eliminadas quaisquer considerações de natureza ética e emocional (Thomas, 1992).

Apesar do que acaba de ser referido, os modelos económicos introduzem novos elementos de análise, já que tendem à consideração de conflitos de natureza mais complexa do que os modelos matemáticos tradicionais. Interessam-se por situações de conflitos mistos ou de soma não zero nos quais a gama de cursos de acção é potencialmente mais alargada do que nas situações de conflito de soma zero. Os modelos económicos interessam-se ainda mais pelo processo, valorizando nele variáveis menos visíveis, como sejam as expectativas mútuas dos dois adversários sobre os respectivos comportamentos decisórios. Em suma, não obstante as suas limitações, parece poder concluir-se que o contributo dos modelos económicos para a teoria da negociação foi particularmente importante, nomeadamente na identificação dos principais factores estruturantes da negociação (Jesuino, 1996).

No campo da psicologia podemos dar conta de investigações sobre o tema do conflito já nos primeiros anos do século XX, como o evidenciam as revisões sobre o tema levadas a cabo por diferentes autores (Murphy e Newcomb, 1937 e May e Doob, 1937, entre outros, referidos por Deutsch, 1990). Não obstante a importância desses contributos, a metodologia então seguida é hoje contestada, desde logo devido à insuficiente clareza conceptual de alguns dos conceitos básicos mobilizados. Outras objecções a estes estudos remetem ainda para a sua excessiva (a) centração nos efeitos da competição e da cooperação em tarefas individuais, (b) subestimação dos processos de interacção e comunicação e (c) centração nos resultados, aliás, analisados à luz da sua relação com a mobilização dos comportamentos competitivos e cooperativos e na base da valorização ideológica dos primeiros (Deutsch, 1990).

Com os trabalhos de Lewin nos anos vinte, trinta e quarenta, verifica-se a introdução de novos e dinâmicos conceitos no pensamento sobre o conflito, como sejam, os conceitos de *sistemas de tensão*, *força motriz*, *forças restritivas*, *self*, *forças indutoras*, *valência*, *níveis de aspiração*, *interdependência*, *campo de forças*, *situação parcialmente sobreposta* (*overlapping situation*). No princípio dos anos trinta, por exemplo, através da mobilização do conceito de campo de forças, Lewin (1965) introduziu no estudo sobre o conflito a sua conceptualização sobre três tipos distintos de conflito: o conflito de aproximação-aproximação, o de evitação-evitação e o de aproximação-evitação. Estudos experimentais subsequentes permitiram verificar a validade da proposta e originaram, por sua vez, a construção de novas predições teóricas.

Estas novas predições teóricas tinham a ver com os efeitos individuais e grupais da cooperação e da competição, bem como com os processos psicossociais associados à emergência daquelas estratégias de resolução dos conflitos e originaram posteriormente investigação empírica tendente à sua verificação (Deutsch, 1990). Procurando caracterizar e distinguir as estratégias cooperativas e competitivas, aquelas predições reportaram-se concretamente a temas como

as características dos processos comunicativos e perceptivos presentes numa e noutra estratégia, as atitudes da parte relativamente ao outro durante o conflito e a orientação relativamente à tarefa na resolução do mesmo.

Em suma, os trabalhos de Lewin introduzem no campo da psicologia social um dos seus mais frutuosos temas de estudo. Nos modelos psicossociológicos a centração começa por se dar sobretudo no campo dos conflitos de interesse e a negociação é vista essencialmente como um processo de tomada de decisão que ocorre num contexto de interdependência entre as partes em confronto. O que caracteriza estes modelos psicossociológicos e os distingue relativamente aos anteriores é a atenção concedida à análise dos processos de negociação, às estratégias e táticas mobilizadas pelas partes, à variedade de contextos em que as mesmas são mobilizadas e à sua articulação a variáveis estruturais e psicológicas que se supõe influir na formação dessas estratégias e dessas táticas (Jesuíno, 1996).

Deutsch (1990) procede a uma revisão dos estudos sobre o conflito realizados no campo da psicologia social desde os anos sessenta até à data da referida revisão, tendo organizado esta em função dos temas e questões que entende terem sido até então os mais salientes na investigação sobre o conflito. No contexto desta revisão o conflito aparece associado à existência de actividades incompatíveis entre as partes e o seu surgimento articulado à existência de rivalidades ou de diferenças entre as partes (*v.g.*, diferenças de informação, de crenças, de interesses, de desejos ou de valores) ou ainda à escassez de recursos. Como tópicos mais salientes da investigação sobre o conflito, eles seriam então (a) as condições que propiciam um processo construtivo ou destrutivo de resolução do conflito; (b) as circunstâncias, estratégias e táticas que levam uma parte a fazer melhor do que a outra numa situação de conflito; (c) os factores que determinam a natureza do acordo entre as partes, quando elas são capazes de o construir; (d) como pode a terceira parte impedir que o conflito se torne destrutivo e ou como pode favorecer a gestão produtiva do conflito e, finalmente, (e) como podem as pessoas ser educadas para gerirem os conflitos de modo construtivo. Vejamos então o que se passa em cada um dos tópicos enunciados.

Que condições propiciam um processo construtivo ou destrutivo na resolução do conflito?

No âmbito deste primeiro tópico, começemos por destacar o papel desempenhado pela *lei das relações sociais* no entendimento das condições que propiciam um processo construtivo ou destrutivo na resolução do conflito (Deutsch, 1973). Segundo esta lei os processos e os efeitos resultantes de um dado tipo de relação social, seja ela cooperativa ou competitiva, tendem, por sua vez, a reproduzir a relação social de origem.

Em consonância com tal lei, o conhecimento dos efeitos dos processos cooperativos e competitivos, dá-nos acesso ao conhecimento das condições geradoras de um e outro processo. Não obstante se tratar de uma lei que requer mais verificação empírica, parece ser possível concluir que:

A cooperação induz e é induzida por uma percepção de semelhança nas crenças e atitudes; prontidão para ajudar; abertura na comunicação; atitudes confiantes e amistosas; sensibilidade aos interesses comuns e não destaque dos interesses opostos; e orientação no sentido do aumento do poder mútuo mais do que da diferença de poder, etc.; de igual modo a competição induz e é induzida pelo uso de táticas de coerção, pela ameaça ou decepção; comunicação pobre; minimização do conhecimento das semelhanças de valores e aumento da sensibilidade aos interesses opostos; atitudes de suspeição e hostilidade, importância, rigidez e tamanho das questões em conflito; etc.. (Deutsch, 1990, p. 245).

Entretanto, não obstante a importância da estratégia seguida na determinação do rumo geral do conflito, este relaciona-se ainda com outros factores, que não devem ser subestimados. Trata-se de factores tais como, a relação prévia entre as partes, a natureza e amplitude do conflito, a eventual articulação do conflito com outros problemas, a rigidez ou flexibilidade motivacional e intelectual para a gestação de alternativas satisfatórias, as características das partes em conflito, tais como, a sua ideologia, personalidade ou satisfação com o respectivo papel ou posição, as estimativas que as partes fazem sobre o êxito ou ainda o papel de terceiros (Deutsch, 1989).

Que circunstâncias, estratégias e táticas levam uma parte a fazer melhor do que a outra numa situação de conflito?

No âmbito do segundo tópico, deve referir-se que muita da investigação teórica sobre as circunstâncias, estratégias e táticas que levam uma parte a obter melhores resultados do que a outra numa situação de conflito começou por ser realizada não por psicólogos sociais, mas por economistas, cientistas políticos e outros teóricos destas áreas (Chamberlain, 1951; Schelling, 1960, 1966; Potter, 1965; Stevens, 1963; Walton e McKersie, 1965; Jervis, 1970, 1976; Alinsky, 1971; Snyder e Diesing, 1977; referidos por Deutsch, 1990). No campo da psicologia social, o estudo do tópico em questão partiu da procura de verificação de muitas das ideias apresentadas por aqueles investigadores, como por exemplo, os trabalhos sobre o papel da ignorância, das posições duras, das atitudes beligerantes e do poder negocial nas situações de negociação. Salientem-se algumas das conclusões de tais estudos.

Assim, relativamente à variável *ser ignorante* verificou-se que tal tática é por vezes favorável à parte que preenche tal condição, na medida em que, por

exemplo, ser ou parecer ignorante sobre os interesses do outro, pode legitimar, mesmo aos olhos desse outro, a desconsideração pelos seus interesses nas acções resolutivas empreendidas (Schelling, 1960; Harnett, Cummings e Hughes, 1968; Cummings e Harnett, 1969, referidos por Deutsch, 1990).

Relativamente à variável *ser duro*, que se traduz por atitudes de exigir muito e conceder pouco, verificou-se que a sua permanência rígida ao longo de todo o processo negocial dificulta este, na medida em que reduz a possibilidade de acordo. Porém um arranque negocial com base na dureza, combinado com atitudes posteriores denotando maior flexibilidade, pode favorecer um processo mais rico no equacionamento de alternativas de resolução e um bom resultado para ambas as partes (Kelley e Schenitzk, 1972, referido por Deutsch, 1990).

Quanto à variável *atitude beligerante* ou *orientação para o uso de tácticas coercivas*, as suas consequências nefastas a longo prazo não aconselham o seu uso, particularmente em contextos de uma relação continuada. Acresce que o uso de atitudes beligerantes parece resultar apenas quando se verifica uma desigualdade de poder entre as partes. Uma síntese da investigação sobre atitudes negociais beligerantes mostra ainda que, quando as partes dispõem de igual poder e as questões em conflito são importantes para ambas, a ameaça raramente melhora o resultado, tendendo pelo contrário a torná-lo mutuamente mais desvantajoso (Tedeschi, Schlenker e Bonoma, 1975). De sublinhar também que a ameaça prejudica a imagem social do ameaçador e a atitude do outro em relação a ele (Deutsch, 1973).

Finalmente, quanto à vantagem em se dispor de um *maior poder negocial*, a revisão da investigação empírica sobre este tópico (Magenau e Pruitt, 1978; Rubin e Brown, 1975) dá conta do seguinte: em condições de igual poder é fácil chegar a um acordo mutuamente vantajoso; em condições de alguma desigualdade de poder, é difícil alcançar um acordo e o acordo é pobre quando alcançado; finalmente, em condições de grande desigualdade de poder, o acordo é rápido e particularmente vantajoso para o mais poderoso, excepto quando a parte menos poderosa não reconhece legitimidade à situação, resistindo-lhe de tal modo que o acordo se torna difícil e o resultado mutuamente insatisfatório. Em suma, a investigação mostra que ter mais poder não é necessariamente vantajoso.

Que factores determinam a natureza do acordo entre as partes?

No âmbito do terceiro tópico de abordagem do conflito, os factores que determinam a natureza do acordo entre as partes, destacam-se duas teses na investigação que tem sido realizada, teses aliás não incompatíveis: a tese da proeminência perceptiva (Schelling, 1960) e a tese da justiça distributiva (Homans, 1961, 1974). A primeira, sublinha que a proeminência perceptiva de uma dada estratégia condiciona a opção das partes; a segunda, atribui o sentido da opção ao

juízo produzido no campo da justiça distributiva, ao juízo das partes sobre como os custos e recompensas devem ser por elas distribuídos.

Na sequência dos estudos de Homans (1961, 1974), desenvolveram-se no campo da psicologia social diversas pesquisas sobre o papel desempenhado pela justiça distributiva nas decisões, tendo sido prestada particular atenção, quer ao princípio da proporcionalidade ou equidade na distribuição (Adams, 1963, 1965, 1976 Walster, Walster e Bercheid, 1978), quer a outros princípios de justiça distributiva (Lerner, 1975; Leventahal, 1976; Sampson, 1969; Deutsch, 1974, 1975).

Apesar destes estudos, a investigação em psicologia social sobre o tema da justiça e conflito é demasiado recente para que possam ser enunciadas muitas e confiáveis conclusões. Destaque-se, a título de exemplo, que não se encontra suficientemente estabelecido o ou os factores que fazem emergir um determinado princípio de justiça na orientação negocial das situações concretas de conflito. Parece no entanto legítimo considerar-se que, quando a resolução de um conflito é sentida como injusta por uma ou ambas as partes, é porque tal resolução não terá sido efectivamente a mais apropriada. Essa inapropriação tem reflexos no futuro da relação, uma vez que o sentimento de que a resolução foi injusta cria poucas condições de manutenção da resolução no tempo, facilitando antes a continuação ou agravamento do conflito inicial (Deutsch, 1990).

Sobre o tópico da relação entre o conflito e a justiça, parece-nos ainda interessante destacar algumas hipóteses teóricas colocadas por Deutsch (1985) sobre a questão da regra ou regras de justiça prevalecentes na resolução dos conflitos nos diversos grupos ou sistemas sociais, com base na sua lei das relações sociais. Assim, nos grupos economicamente orientados tenderia a prevalecer a regra da equidade nas soluções dos problemas, nos grupos orientados pela solidariedade tenderia a prevalecer a regra da igualdade e nos grupos orientados pelo cuidado as soluções dos conflitos tenderiam a ser presididas pela regra da necessidade.

Nos dias de hoje ganha igualmente bastante proeminência o reconhecimento das emoções como importante factor determinante de todo o processo de conflito e da sua resolução em particular (Allred, 1999; Davidson e Greenhalgh, 1999). Os investigadores que destacam a importância das emoções no processo de conflito, denunciam as restrições que os estudos conduzidos em laboratório e orientados pelo paradigma economicista têm acarretado à investigação sobre o tópico em questão. Sublinham, nomeadamente, o facto de a definição das questões em disputa terem sido reduzidas à sua relativa utilidade para as partes e de terem sido excluídas outras importantes variáveis.

O reconhecimento das emoções como factor determinante de todo o processo de conflito é indissociável de uma definição das questões em função do seu significado para as partes, sendo a construção deste indissociável do contexto relacional em que as questões emergem. A construção do significado e da sua dimensão emocional pode ser vista como um efeito da experiência passada das

partes e da mobilização de processos de transferência. A construção do significado, contudo, também se apoia no contributo de (a) processos cognitivos, nos quais as atribuições causais jogam um importante papel e de (b) processos avaliativos sobre o impacto do conflito e da sua resolução no bem estar das pessoas.

Observe-se que, a propósito das atribuições causais, parece destacar-se quatro tipos de explicações causais: a atribuição de responsabilidade pela emergência do evento, a atribuição sobre o carácter justificado ou injustificado do conflito, que aliás anda associada à avaliação sobre a justiça ou injustiça na situação, a atribuição de intencionalidade e a atribuição de controlabilidade, relacionada com o grau de consciência que a outra parte é suposto ter sobre as consequências dos seus actos. As crenças resultantes destes processos cognitivos são então avaliadas em função das suas consequências positivas ou perniciosas no bem estar dos indivíduos, sendo de destacar, como critérios centrais para as orientações positiva ou negativa das emoções, as ameaças à identidade do eu e à auto-estima, a obstrução aos seus objectivos e as atribuições de responsabilidades no processo (Davidson e Greenhalgh, 1999).

Como pode a terceira parte impedir que o conflito se torne destrutivo e ou como pode favorecer a gestão produtiva do conflito?

No âmbito do quarto tópico de abordagem do conflito, o qual respeita ao papel susceptível de ser desempenhado pela terceira parte na resolução dos conflitos, há a destacar quer o recurso frequente à mediação informal, quer o recurso a formas mais sofisticadas e formais de mediação. Entretanto, a investigação sobre o tema, ainda insuficientemente desenvolvida, parece confirmar (a) que as partes tendem a apreciar a ajuda de uma 3.^a parte na resolução dos conflitos, (b) que essas resoluções acarretam menos danos para as partes e apresentam uma robustez maior do que as resoluções obtidas através de adjudicação; e ainda, (c) que nem todas as circunstâncias são propícias ao seu uso. Parecem constituir condições adversas à mediação aquelas situações em que se verifica (a) grande disparidade de poder entre as partes, (b) escassez de recursos, (c) baixa motivação para a resolução do problema, (d) problemas centrados em importantes questões de princípios, (e) fraco apoio a cada uma das partes por parte dos respectivos campos de pertença (Kressel e Pruitt, 1989).

Nos estudos sobre a mediação, tem sido igualmente objecto de investigação o papel concreto que pode desempenhar o mediador na situação, bem como as características ideais do mediador. Sobre este último aspecto deve destacar-se que, de acordo com a investigação disponível, não podemos falar em mediadores com competência para intervirem em toda e qualquer situação. Parece mais ajustado concluir-se que a adequação do estilo e eficácia dos mediadores não são independentes dos contextos de intervenção (Deutsch, 1990).

Como podem as pessoas ser educadas para gerirem os conflitos de modo construtivo?

A intervenção educativa no campo da gestão dos conflitos assenta no reconhecimento do seu potencial positivo nas relações interpessoais, inter e intra-grupais e nas instituições. Com efeito, o conflito pode contribuir para a prevenção do imobilismo pessoal e social, criando condições favoráveis à mudança, desde que o seu curso siga uma orientação predominantemente produtiva (Deutsch, 1990, s.d.; Johnson e Johnson, 1994). Daí que a boa questão sobre o tema do *conflito* tenha a ver não tanto com o *como eliminar o conflito* mas sim com o *como conduzi-lo de um modo produtivo*. Em numerosos programas de intervenção educativa a resposta a esta questão tem passado pela valorização das estratégias cooperativas de resolução dos conflitos e pela organização sistemática e continuada de actividades que favoreçam o desenvolvimento de atitudes e a aprendizagem e treino de competências associadas àquelas estratégias.

Este enfoque dos programas de intervenção educativa na estratégia cooperativa é justificado, em parte, pelos resultados da investigação empírica, a qual tem mostrado a supremacia daquela estratégia. Na resolução dos problemas e, muito particularmente, quando se atende ao impacte das resoluções na longa duração, a estratégia cooperativa revelou-se mais produtiva do que a estratégia competitiva. Acresce que a opção por um enfoque na estratégia cooperativa apoia-se algumas vezes em assumidas considerações de carácter moral, nomeadamente no critério de procura do *maior bem para o maior número*. Ocorre ainda que, embora algumas condições favoreçam mais do que outras os conflitos produtivos, na verdade, não parece haver nada de inerente à maioria dos conflitos que os torne insusceptíveis de uma resolução daquele tipo (Deutsch, 1973, 1990, s.d.).

Portanto, a questão que se coloca é a de *como desenvolver conflitos produtivos*, como implementar resoluções produtivas dos conflitos com base em estratégias cooperativas, através das quais o conflito seja percebido como um problema mútuo a resolver pelo esforço colaborante de ambas as partes. Tal metodologia supõe que as partes se procuram escutar e compreender mutuamente, de tal forma que possam estabelecer qual é o problema a resolver e possam encontrar criativamente uma solução que traga ganhos a ambas as partes. Supõe ainda que, se não conseguirem este resultado, sejam capazes de mobilizar outros procedimentos, nomeadamente, a invocação e aplicação de uma regra mutuamente aceitável ou o apelo à intervenção de uma terceira parte (Deutsch, 1989; s.d.).

É pois hoje comum encontrar na literatura da área da psicologia social programas de treino de competências de resolução de conflitos, nomeadamente em contexto escolar e que apresentam entre si bastantes pontos em comum.

É de sublinhar a existência de duas ideias chave comuns a esta panóplia de programas: uma ideia faz equivaler um processo construtivo de resolução do

conflito a um processo eficaz de solução cooperativa do problema e um processo destrutivo a um processo competitivo ou de ganhar perder; a outra, estabelece que existe como que uma relação circular entre os processos e os efeitos ou consequências que caracterizam um dado tipo de relação social, seja ela cooperativa ou competitiva, de tal modo que os processos tendem a gerar determinado tipo de efeitos e estes por sua vez a facilitar determinado tipo de processos (Deutsch, s.d.). Destacaríamos destes programas, um conjunto de orientações que passamos a referir, apoiando-nos no que noutro local escrevemos sobre o assunto (Carita e Fernandes, 1997).

Refira-se em primeiro lugar que basta por vezes (r)estabelecer os canais de comunicação. Esse (r)estabelecimento requer como condição de eficácia um comportamento simultaneamente aberto, próximo, assertivo, activamente empenhado na expressão pessoal e também na escuta e compreensão do outro, um comportamento capaz de reconhecer e de disponibilizar os recursos próprios e de incentivar o outro à expressão e disponibilização dos seus (Schmuck e Runkell, 1985).

Uma comunicação com estas características oferece condições para que possa emergir a confiança mútua, pedra de toque de uma relação de qualidade. Numa relação de confiança, cada um acredita que o outro não irá retirar, à sua custa, vantagens da situação. Trata-se de um contexto relacional que, uma vez estabelecido, permite encarar com maior serenidade os conflitos. A existência de uma boa comunicação, porém, pode não ser suficiente para a resolução dos conflitos. Alguns conflitos em vez de se dissiparem, arrastam-se e, quer pelo mal que provocam, quer pelo prejuízo que acarretam à prossecução das tarefas, quer pela sua própria complexidade e gravidade, exigem ser cuidadosamente enfrentados.

Uma segunda orientação que atravessa alguns programas de resolução dos conflitos sublinha que a abordagem positiva dos conflitos na sala de aula não tem que ser distinta da abordagem positiva levada a cabo em qualquer outro contexto relacional. Propõe-se que o conflito professor-aluno seja encarado como um problema mútuo a resolver, que se procure activamente e em conjunto uma solução que satisfaça ambos e que se prossiga de um modo metódico o tratamento do problema. Trata-se de uma proposta que não prescreve receitas, antes recomenda um percurso marcado (a) pela prevalência da horizontalidade na relação professor aluno, com base na assumida abdicação do uso do poder como instrumento regulador da relação, (b) pela cooperação na procura da solução, (c) pela escolha da solução que melhor satisfaça a ambos, (d) pelo reconhecimento da singularidade de cada situação e, por isso, da necessidade de envolvimento criativo na procura da solução em cada caso, (e) pela definição do conflito como um problema a resolver, através de uma abordagem metódica do mesmo (Gordon e Burch, 1998).

Uma terceira orientação que destacaríamos consiste no desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e comportamentos adequados à estratégia cooperativa, existindo vários programas que apostam neste tipo de intervenção. Deutsch (1990) destaca a existência de um conjunto de orientações que atravessam a generalidade desses programas e que apontam a necessidade de se reconhecer o tipo de conflito em que se está envolvido; (b) tomar consciência das causas e das consequências da violência e das alternativas possíveis a seguir, quando estamos bastante zangados; (c) procurar o confronto com o conflito e não o seu evitamento; (d) manter respeito por si próprio e pelos seus interesses, bem como o respeito pelo outro e pelos seus interesses; (e) distinguir entre interesses e posições; (f) explorar os interesses pessoais e os do outro, a fim de se identificar o que é comum e ou compatível e pode ser partilhado; (g) definir o conflito como um problema dos dois, que deve ser resolvido cooperativamente; (h) procurar, na comunicação com o outro, escutá-lo atentamente e falar de modo a ser por ele compreendido; (i) estar atento à tendência natural para o preconceito e para a recíproca distorção de juízos; (j) desenvolver competências para lidar com os conflitos difíceis.

Particularmente para este último tipo de situações, as mais difíceis, o desenvolvimento do autoconhecimento parece ser tão importante quanto saber o que fazer ou que competências devem mesmo ser desenvolvidas. É a partir do reconhecimento do modo como habitualmente nos comportamos em situações de conflito que se pode gizar e desenvolver a aprendizagem de outros modos de ser e de fazer (Curwin e Mendler, 1987). Será vantajoso que, para o desenvolvimento do autoconhecimento, os indivíduos se confrontem com temas tais como o evitamento e o envolvimento excessivo nos conflitos, a agressividade e a brandura, a rigidez e a flexibilidade, o racionalismo e a emotividade, a maximização e a minimização das questões, a revelação e o secretismo, as preocupações éticas e a sua ausência (Deutsch, 1990).

Finalmente, destacaríamos um quarto aspecto que nos parece atravessar os programas de desenvolvimento de competências de resolução dos conflitos. Tem este aspecto a ver com a interrogação que devemos formular sobre duas questões: a que nível do sistema pretendemos agir e a que nível temporal pretendemos projectar a nossa acção. Com a primeira questão, trata-se de equacionar quais as variáveis em cuja mudança pretendemos intervir: se pretendemos intervir a nível do processo, isto é, nos eventos objectivos e subjectivos que se vão desenvolvendo e/ou se pretendemos intervir a nível das condições estruturais mais ou menos permanentes e que interagem com os referidos eventos. Com a segunda questão trata-se de equacionar se pretendemos agir no curto prazo, no sentido da alteração imediata da situação, sem a preocupação de olharmos para a frente e/ou se pretendemos desenvolver uma acção com repercussões no médio e longo prazo, uma acção preocupada não só em não hipotecar mas também em acautelar

o futuro da relação (Thomas, 1992). Não são duas dimensões antagônicas. Com efeito, as intervenções exclusivamente centradas no impacto imediato das soluções tendem a inscrever-se mais ao nível dos acontecimentos presentes, ao passo que as intervenções preocupadas em acautelar o futuro, ou melhor, em resolver os problemas presentes de um modo que previna o seu reaparecimento no futuro, tendem a inscrever-se mais a nível das variáveis mais permanentes e estruturais do sistema, sem prejuízo de dedicarem atenção às ocorrências do presente.

Mais uma vez é difícil decidir sobre a bondade absoluta de um ou outro tipo de estratégia, sempre e para toda e qualquer situação. Teórica e praticamente, contudo, é mais aconselhável o recurso a estratégias e soluções que acumulem ao seu poder de resolução no imediato, a capacidade de não hipotecarem, antes potenciarem, o futuro. São por isso mais aconselháveis as intervenções estruturais e de longo prazo, sempre que a situação o admita.

No caso do conflito na sala de aula, trata-se de interrogar as diversas variáveis que se movem e estruturam esse contexto, sendo possível identificar uma série dessas variáveis com vista à modificação do ambiente na sala de aula, apesar das diversas dificuldades colocadas pelos constrangimentos institucionais. Aliás, por vezes, basta modificar as características físicas ou psicológicas da sala de aula para que muitos problemas não surjam ou possam ser resolvidos (Gordon e Burch, 1998).

Relativamente aos processos de mediação em contexto escolar, Deutsch sublinha o interesse em se ensinar e envolver os próprios estudantes em tais procedimentos. Esta opção implica que os estudantes aprendam (a) a pôr fim às hostilidades; (b) a aperceber-se das intenções das partes relativamente ao processo de mediação; (c) a ajudar as partes a negociar adequadamente uma com a outra e (d) a formalizarem o seu acordo. A ajuda ao processo de negociação implica que ambas as partes sejam capazes de (a) definir em conjunto o conflito, o que pretendem e sentem, (b) explicar uma à outra as respectivas razões; (c) formular a perspectiva da outra parte, (d) inventar pelo menos três soluções mutuamente satisfatórias e (f), finalmente, de chegar amigavelmente a um acordo.

Para além da colaboração doutros profissionais, os professores, pelo estatuto que detêm, podem exercer um influência favorável junto dos estudantes e dos seus pais, no sentido da valorização e aprendizagem das soluções cooperativas dos problemas, desde que eles próprios se disponibilizem ao desenvolvimento das competências necessárias ao efeito. A influência dos professores pode exercer-se, quer através da qualidade das suas interações quotidianas (Good & Brophy, 1984), quer através de comunicações ocasionais, quer mesmo através da sua participação no desenvolvimento de programas de instrução directa sobre esta metodologia.

Um estudo sobre o conflito em contexto escolar

Passamos agora a apresentar alguns dos resultados que obtivemos no estudo sobre o conflito interpessoal na aula, a que começámos por aludir no presente artigo (Carita, 2002). Neste estudo, em que tomámos o processo de conflito como um critério indicador da qualidade do clima sociomoral da aula, recorreremos fundamentalmente ao uso da entrevista sob forma semi-estruturada. A amostra foi constituída por 202 estudantes, rapazes e raparigas, dos 2.º e 3.º ciclos de escolaridade e do ensino secundário, provenientes de meio urbano e rural. Como se pode depreender dos critérios de composição da amostra, o ano de escolaridade, o sexo e a região de residência constituíram algumas das variáveis de ancoragem das representações que foram consideradas no estudo. A natureza simétrica *versus* assimétrica do conflito foi outra das variáveis consideradas.

Vamo-nos ater às conclusões da pesquisa que respeitam ao processo de resolução dos conflitos. Este processo foi analisado de acordo com o sistema de categorias constante da figura que se segue.

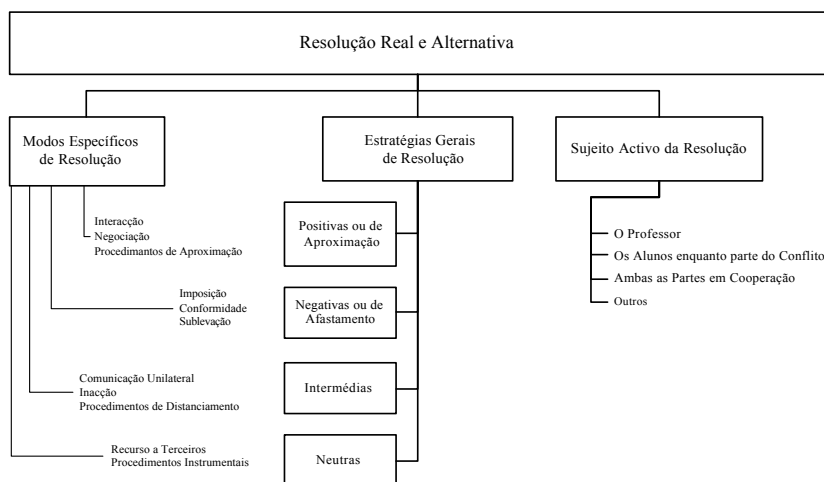


FIGURA 1. Sistema de análise das resoluções dos conflitos

Na análise do processo de resolução dos conflitos pretendemos averiguar, nomeadamente, (a) as estratégias gerais e os modos específicos de resolução mobilizados na resolução dos conflitos na aula; (b) o modo como se distribuem as responsabilidades de acção, principalmente pelos professores e pelos alunos; (c) as relações entre as resoluções e as variáveis desenvolvimentais, demográficas e de contexto, relações susceptíveis de nos evidenciarem diferenças no conteúdo representacional entre os grupos definidos pelas variáveis.

Com o questionamento sobre as estratégias gerais, o que esteve em causa foi sobretudo percebermos, por um lado, que espaço ocupam, na dinâmica interaccional da aula, as estratégias assentes numa maior atenção à perspectiva do outro e/ou à coordenação desta com a do próprio. Localizam-se aqui as estratégias abertamente cooperativas (que também designámos de produtivas ou positivas) e todas aquelas que, de algum modo, apontam para a aproximação ao outro e para a escuta das suas necessidades ou pontos de vista. Por outro lado, esteve igualmente em causa perceber que espaço ocupam as estratégias assentes no domínio do outro, na aparente não consideração dos seus pontos de vista ou na desatenção da parte relativamente às suas próprias necessidades ou perspectivas. Localizam-se aqui as estratégias abertamente autoritárias (que também designámos de improdutivas ou negativas) e todas aquelas que de algum modo apontam para o afastamento do outro e/ou de si próprio.

Com o questionamento sobre os modos específicos de resolução, procurámos aceder a uma análise mais específica, mais concreta, das resoluções. Aliás, é por agregação das respostas dadas no quadro dos modos específicos de resolução que esperamos responder às questões de identificação das estratégias gerais.

Com o questionamento sobre as responsabilidades de acção, o que esteve em causa foi sobretudo perceber a estrutura da participação social na sala de aula: Quem participa na resolução dos problemas? E quem participa, participa como? Ao fim e ao cabo o que está em jogo é perceber através de que modos de participação se organizam ou poderiam organizar as interacções nas situações de conflito interpessoal na sala de aula.

Com a averiguação da existência de relações significativas entre o conteúdo da representação da situação e as suas diversas variáveis de ancoragem, pretende-se pesquisar eventuais diferenças entre os grupos definidos por estas últimas variáveis.

Conclusões relativas às resoluções reais do conflito

Podemos em síntese enunciar as seguintes conclusões:

1. O recurso na resolução dos conflitos na aula a estratégias gerais de afastamento (relativamente às necessidades do outro ou às suas próprias) e intermédias foi referido pelo dobro dos estudantes que referem o recurso a estratégias de aproximação e neutras. O retrato apresentado pelos estudantes sobre a natureza das resoluções dominantes sublinha pois a prevalência de soluções não produtivas e, por consequência, de relações não cooperativas.

2. Uma análise mais fina dos resultados indica-nos que são a imposição (*v.g.*, castigos, ordens) e a comunicação unidireccional (*v.g.*, chamadas de atenção, avisos, ameaças, conselhos) os modos específicos cuja mobilização mais se destaca na resolução dos conflitos. O primeiro integra-se no campo das estratégias de afastamento e o segundo no das estratégias intermédias. Verifica-se pois a ausência, em termos de dominância, de soluções produtivas.

3. Os modos resolutivos mais extremados, como sejam, a negociação e a sublevação, apresentam uma expressão praticamente insignificante.

4. Os estudantes do 12.º ano invocam mais do que os seus colegas de 6.º e 9.º anos o recurso a estratégias gerais de aproximação (relativamente às necessidades do outro) e menos do que eles o modo específico de imposição. Tais dados parecem traduzir uma certa adaptação do tipo de resoluções dos conflitos na aula ao desenvolvimento dos estudantes e, consequentemente, às alterações nos estatutos relativos de poder do professor e aluno na aula potenciadas por aquele desenvolvimento.

5. As raparigas invocam mais do que os rapazes o recurso à estratégia intermédia e aos modos específicos que designámos de comunicação unilateral e procedimentos de distância. Este resultado parece permitir-nos sublinhar que as soluções positiva ou negativamente mais extremadas não apresentam uma função diferenciadora de género. Apenas as soluções intermédias parecem associar-se a essa função diferenciadora, mostrando-se particularmente expressivas nas narrativas das raparigas.

6. Os estudantes de meio rural invocam mais do que os estudantes de meio urbano o recurso à imposição unilateral e autoritária das soluções. Diferenças entre os meios urbano e rural no estatuto social relativo do professor e do aluno, fora e dentro da escola, fornecem-nos uma pista de leitura possível deste resultado. É de admitir que o meio urbano tende a conceder aos jovens um estatuto mais autónomo e menos distanciado do adulto em termos de relações de poder, do que nas culturas mais tradicionais. A cultura escolar não será porventura indiferente a estas prováveis diferenças estatutárias verificadas no meio cultural mais vasto.

7. Nas narrativas sobre conflitos assimétricos (professor-aluno) emerge uma referência à estratégia geral de afastamento e aos modos específicos de conformidade e sublevação significativamente superior à registada nas narrativas sobre conflitos simétricos (aluno-aluno). Este resultado parece confirmar as maiores potencialidades das relações mais horizontais no sentido da promoção de soluções mais próximas da cooperação e, sobretudo, as maiores potencialidades das relações mais verticais no sentido da promoção de soluções mais autoritárias, competitivas e prejudiciais à relação.

Conclusões relativas às responsabilidades de acção nas resoluções reais do conflito

Podemos em síntese enunciar as seguintes conclusões:

1. Apenas 10% dos estudantes não se refere a acções resolutivas protagonizadas pelos professores, parecendo tal intervenção ser muito expressiva em todos os anos de escolaridade e mesmo no quadro dos conflitos simétricos. Porém

também se registou a existência de uma percentagem razoável de estudantes que atribui aos alunos acções resolutivas. Este resultado indica-nos que, apesar da presença dominante do professor, os estudantes, ainda assim, exibiram no decurso do conflito alguns comportamentos tendentes à solução dos problemas.

2. O volume de atribuição de responsabilidades de acção resolutive ao professor vai sendo menor à medida que os estudantes avançam na idade e na escolaridade, mas na verdade não podemos falar de um efeito estatístico significativamente localizado. Este último dado limita o alcance que aquela relação poderia indiciar em termos desenvolvimentais.

Como que em espelho, foi-nos dado concluir que o volume de atribuição de responsabilidades de acção resolutive ao aluno vai sendo maior à medida que os estudantes avançam na idade e na escolaridade. De tal modo é assim que são os estudantes de 6.º ano os que significativamente menos atribuem ao aluno acções viradas para a resolução do conflito. Trata-se de um resultado que parece ter um sentido desenvolvimental positivo, mostrando-nos que os estudantes participam tanto mais para a resolução quanto mais velhos e mais avançados na escolaridade.

3. Referências largamente predominantes vão no sentido da atribuição ao professor do uso das estratégias gerais de afastamento e intermédia e dos modos específicos de imposição, comunicação unilateral e recurso a terceiros. O traço mais forte das soluções dos professores situa-se no campo das soluções improdutivas, ainda que soluções menos prejudiciais às relações sejam também mobilizadas.

Também a estratégia que mais estudantes atribuem aos alunos é a de afastamento ou negativa, se bem que se verifique aqui uma distribuição menos desequilibrada das estratégias. No quadro da estratégia negativa é de destacar a atribuição ao aluno de uso da conformidade. Este é um resultado que limita em muito o alcance positivo da conclusão relativa à expressiva participação dos estudantes nos processos de resolução dos conflitos. Às soluções dominantes imputadas ao professor (estratégia geral de afastamento e modo específico de imposição), parece corresponder da parte dos alunos, como solução dominante, uma posição de aceitação, o afastamento de si próprio, a abdicação dos seus interesses e posições. Independentemente do juízo que possamos fazer sobre a funcionalidade desta solução no contexto pedagógico, a verdade é que, do ponto de vista desenvolvimental, o juízo a fazer não pode deixar de ser negativo.

4. Os estudantes de 12.º ano são os que significativamente menos atribuem ao professor a estratégia geral de afastamento e o seu modo específico de imposição. Dito de outro modo, parece que podemos concluir que o professor recorre menos a soluções negativas junto dos estudantes potencialmente mais desenvolvidos, adaptando a sua acção aos contextos da relação. Porém, de tal resultado não deriva a opção clara do professor por acções de natureza determinadamente positiva junto dos alunos mais velhos. Com efeito, informação complementar

leva-nos a crer que é o recurso a soluções ainda de natureza intermédia que irão prevalecer.

No que toca à atribuição de acção aos alunos, é de destacar que os estudantes de 6.º ano são os que menos atribuem aos alunos o uso da estratégia de afastamento. Este grupo parece ter uma imagem menos desfavorável sobre a qualidade da participação negocial estudantil do que os seus colegas. Este resultado não será porventura alheio ao facto de nele dominar a situação de conflito simétrico, potencialmente mais distante das soluções competitivas.

Entretanto, os estudantes de 12.º ano distinguem-se pela atribuição aos alunos da estratégia intermédia. Esta atribuição como que reproduz em espelho o padrão de acções imputadas aos professores por este mesmo grupo de alunos.

5. Os estudantes de meio rural são os que mais referem o uso da imposição como modo de solução dos conflitos. A ser assim, encontra-se aqui reforço para a hipótese de prevalência relativa de uma relação professor-aluno mais vertical no contexto das escolas de meio rural, quando comparadas às de meio urbano. Trata-se de uma relação que porventura traduz o peso estatutário relativo de um e outro actor na comunidade envolvente, peso que porventura se distingue daquele que encontramos nos meios urbanos.

Mais uma vez, como que num jogo de espelhos, são os estudantes de meio rural que mais imputam aos alunos o uso da submissão como modo de solução dos conflitos.

Portanto os estudantes de meio rural parecem distinguir-se dos seus colegas, pelo facto de (a) quer em termos gerais, quer em termos da atribuição ao professor, destacarem o uso de gestão autoritária dos conflitos e por (b) em termos de atribuição aos alunos, destacarem o uso da submissão. A consistência transversal destes resultados parece apontar para características socioculturais marcadas por um maior desequilíbrio das relações de poder entre os actores da relação pedagógica nas escolas de meio rural do que nas de meio urbano.

7. É no contexto das narrativas sobre conflitos assimétricos (professor-aluno) que mais se imputa aos alunos a participação nas resoluções. Porém, é também nestes contextos que mais se imputa aos alunos o uso da estratégia negativa e do modo específico de conformidade e sublevação. Portanto o aspecto positivo e até de algum modo inesperado de um maior volume de participação nos contextos assimétricos, não é acompanhado por indicações de uma participação que se possa destacar pela sua qualidade desenvolvimental.

A qualidade desenvolvimental da aula: o estilo resolutivo dominante

Começaríamos por sublinhar o pressuposto de que a participação dos indivíduos na vida do grupo e na resolução dos problemas aí emergentes é considerada um importante critério de justiça (Lind e Tyler, 1988). Através da participação, no

caso, dos estudantes, estes obtêm a noção do seu próprio valor, da sua dignidade, da consideração em que são tidos pelos outros. Acresce que a participação lhes propicia o sentimento de poderem exercer algum controlo sobre os processos e sobre as resoluções.

Também no quadro da psicologia do desenvolvimento, a participação, sustentada na argumentação racional sobre os problemas e na procura de acordos mutuamente satisfatórios nos quais ambas as partes se sintam respeitadas e envolvidas, constitui um bom exemplo e uma situação de elevado valor para a socialização e o desenvolvimento (Selman, 1976a, 1976b; Kohlberg, Power e Higgins, 1997).

Se olharmos panoramicamente a questão da participação dos estudantes na resolução real dos conflitos, exclusivamente com base nos indicadores quantitativos, poderia parecer-nos, à primeira vista, que os resultados são satisfatórios. Com efeito, os estudantes participam ainda em bastantes acções resolutivas. Porém a leitura destes resultados tem de ser conjugada com a natureza da sua participação e com a quantidade e natureza da participação dos professores.

Sucede que, como vimos, a estratégia geral mais usada pelos estudantes no quadro das resoluções reais é a estratégia negativa e, dentro desta, o modo específico de conformidade. Assim, o modo de resolução que os alunos mais se auto-atribuem explicitamente remete para uma posição de cedência, submissão às exigências ou às expectativas da outra parte, geralmente o professor. A relação é francamente assimétrica e de aparente aceitação do exercício de poder de uma das partes sobre a outra. Há uma vontade que domina e uma vontade que explicitamente cede: é esse o denominador comum deste procedimento.

Trata-se de um padrão de participação na resolução dos problemas complementar da estratégia geral de afastamento e do modo específico de imposição predominantemente atribuídos aos professores. Uma leitura da situação no quadro do modelo da internalização, admitiria a conclusão de que as soluções competitivas já se encontram de tal modo internalizadas pelos estudantes que estes tendem a usá-las mais do que quaisquer outras. As soluções de tipo competitivo parecem ter-se tornado naturalmente mais pregantes do que quaisquer outras, em virtude do repetido uso que delas é feito na aula. Estes resultados são consistentes com o padrão detectado na análise global dos dados. Também neste foco de análise as resoluções predominantes não se situam no lado positivo do espectro de soluções que inventariámos.

Acresce que as condições de participação na resolução dos conflitos não se alteram significativamente nos conflitos entre alunos. Em primeiro lugar, o espaço de autonomia concedido aos estudantes para resolverem entre si os seus problemas situa-se bastante aquém do que seria de esperar. Os professores intervêm mais do que os alunos, mesmo em situações de conflito simétrico. Em segundo lugar, a imposição é a forma de resolução mais utilizada. Confirmamos aqui, num outro contexto relacional e num outro nível etário, os resultados referidos

a propósito de um estudo sobre a posição interventora dos pais em conflitos entre crianças (Ross, Martin, Perlman, Smith, Blackmore e Hunter, 1996), no qual justamente se sublinhava o pequeno espaço concedido ao desenvolvimento da autonomia.

Se nos pautarmos, como é o caso, pela valorização da participação, dos acordos, da cooperação, como critérios definidores de um bom clima sociomoral, de um clima promotor da consolidação de competências sociomorais e do seu desenvolvimento, temos de concluir pela inexistência de um ambiente sociomoral suficientemente valioso nas nossas escolas. Pelo contrário, a maioria das situações de conflito na aula apresenta potencialmente diversos efeitos negativos, ao privilegiar as soluções autoritárias e ao coarctar, mesmo nos contextos de conflitos simétricos, os espaços de autonomia. Os potenciais efeitos negativos desta situação não se farão sentir apenas no processo de desenvolvimento sociomoral e na socialização, mas porventura também na própria aprendizagem. A acumulada hostilidade e irritação geradas pelo recurso sistemático a soluções autoritárias (Hoffman e Saltzstein, 1967), geram um clima em que as energias se concentram no conflito e se afastam das questões da aprendizagem. A natureza das resoluções pode pois apresentar um efeito nefasto ao próprio processo de aprendizagem (Gordon e Burch, 1998).

Não é de mais salientar que o retrato da aula que nos é proporcionado por este estudo corresponde à perspectiva dos estudantes. Trata-se de uma visão parcelar da situação, colhida pelos procedimentos metodológicos sabidos e sujeita aos enviesamentos da condição de *cientistas ingénuos* que todos nós partilhamos. Mas a cautela que é necessário ter não deve constituir um véu que nos afaste do reconhecimento desta realidade subjectiva que é o clima moral da aula para os estudantes que escutámos. Se esta imagem não é conforme à de outros actores da cena educativa, então há que debater, no sentido da construção de uma imagem partilhada e intersubjectiva da situação e mais ajustada, se for caso disso, à realidade dos factos externos (Wertsch, 1985).

Se considerarmos que as negociações e a natureza das relações se engendram mutuamente, mantendo entre si uma relação em espelho (Deutsch, id.), temos de concluir que, em termos gerais, a ideologia prevalecente nas relações, pela sua marca fortemente impositiva, não favorece o crescimento de uma comunidade de sujeitos simultaneamente autónomos e conectados entre si por sentimentos de coesão, de solidariedade e de pertença à unidade social que é a aula. São vários os autores que sublinham os efeitos negativos das estratégias autoritárias nos afectos, a raiva, a zanga, a irritação, à frustração, que elas tendem a gerar, mesmo quando surdamente (Laursen e Koplas, 1995; Gordon e Burch, 1998). Onde não há responsabilidades partilhadas, dificilmente podemos falar quer de facilitação da autonomia, quer de sentimentos de pertença e coesão: compromete-se desse modo o contributo da aula para a construção de uma escola vivida como uma

comunidade justa. Em suma, a partir das estratégias negociais dominantes, não nos parece ser possível inferir a prevalência de um sistema normativo consistentemente orientado pelos valores da justiça, da igualdade, da autonomia e da comunidade, de um sistema normativo facilitador do desenvolvimento sociomoral.

Referências bibliográficas

- ABRIC, J. C. (1989), «L'étude expérimentale des représentations sociales», in D. JODELET (Ed.), *Les représentations sociales*, Paris: PUF.
- ADAMS, J. S. (1963), «Toward an understanding of inequity», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422-436.
- ADAMS, S. (1965), «Inequity in social exchange», in L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental and social psychology*, New York: Academic Press.
- ADAMS, S. (1976), «The structure and dynamics of behavior in organizational boundary roles», in M. D. DUNNETTE (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago: Rand McNally.
- BAZERMAN, H., CURHAN, J. R., MOORE, D. A. e VALLEY, K. L. (2000), «Negotiation», *Annual Review Psychology*, 51, 279-314.
- CAMPOS, B. P. (1989a), «Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos», *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 125-134.
- CAMPOS, B. P. (1989b), «Mesa redonda: Caminhos para a formação pessoal e social dos alunos», *Inovação*, 2, 4, 483-513.
- CAMPOS, B. P. (1991), *Educação e desenvolvimento pessoal e social*, Porto: Afrontamento.
- CARITA, A. e FERNANDES, G. (1997), *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?*, Lisboa: Ed. Presença.
- CARITA, A. (2002), *O conflito interpessoal na sala de aula. Representações dos estudantes e qualidade desenvolvimental do contexto*, Universidade de Lisboa, Tese de doutoramento não publicada.
- CURWIN, R. L. e MENDLER, A. N. (1987), *La disciplina en clase*, Madrid: Narcea.
- DEUTSCH, M. (1974), «Awakening the sense of injustice», in M. LERNER e M. ROSS (Eds.), *The quest for justice: Myth, reality, ideal*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- DEUTSCH, M. (1975), «Equity, equality and need: What determines which value will be used as the basis for distributive justice?», *Journal of Social Issues*, 31, 137-149.
- DEUTSCH, M. (1989), «Conflicts productivos y destructivos», *Journal of Social Issues*, XXV (1), 7-41.
- DEUTSCH, M. (1990), «Sixty Years of Conflict», *The International Journal of Conflict Management*, Vol. 1, 3, 237-263.
- ERICKSON, E. (1968), *Identity: Youth and crisis*, New York: Norton & Company.
- FORGAS, J. P. (1994), «Sad and guilty? Affective influences on the explanation of conflict in close relationships», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 66, 1, 56-68.

- FREUD, S. (1961), *Civilization and its discontents*, New York: Norton. Trabalho original publicado em 1930.
- GOOD, T. L. e BROPHY, J. E. (1984), *Looking in classrooms* (3.^a ed.), New York: Harper & Row.
- GORDON, T. e BURCH, N. (1998), *P. E. E.: Programa do ensino eficaz*, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Trabalho original em inglês publicado em 1967.
- HOFFMAN, M. L. e SALTZSTEIN, H. D. (1967), «Parent discipline and the child moral development», *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- HOMANS, G. (1961), *Social behavior: Its elementary forms*, New York: Harcourt, Brace & World.
- JACKSON, P. (1968), *Life in classrooms*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- JESUÍNO, J. (1996), *A negociação: Estratégias e táticas*, Lisboa: Texto.
- JOHNSON, D. e JOHNSON, R. (1994), «Constructive conflict in schools», *Journal of Social Issues*, vol. 50, 1, 117-137.
- KOHLBERG, L.; POWER, F. C. e HIGGINS, A. (1997), *La education moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona: Gedisa. Trabalho original em inglês publicado em 1989.
- LAURSEN, B. e KOPLAS, A. L. (1995), «What's important about important conflicts? Adolescents' perceptions of daily disagreements», *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 536-553.
- LERNER, M. J. (1975), «The justice motive in social behavior: Introduction», *Journal of Social Issues*, 31, 1-20.
- LEVENTHAL, G. S. (1976), «Fairness in social relationships», in J. W. THIBAUT, J. T. SPENCE e R. S. CARSON (Eds.), *Contemporary topics in social psychology*, Morristown, NJ: General Learning Press.
- LEWIN, K. (1965), «Décisions de groupes et changement social», in A. LÉVY (Ed.), *Psychologie social, textes fondamentaux*, vol. 2, Paris: Dunod.
- LIND, E. A. e TYLER, T. R. (1988), «The social psychology of procedural justice», in M. J. LERNER (Ed.), *Critical Issues in social justice*, New York: Plenum.
- MAGENAU, J. M. e PRUIT, D. G. (1978), «The social psychology of bargaining: A theoretical synthesis», in G. M. STEPHENSON e C. J. BROTHERTON (Eds.), *Industrial relations: A social psychological approach*, London: Willey.
- PARSONS, T. (1968), «The school class as a social system», in *Socialization and School*, *Harvard Educational Review*, vol. 1, Reprint Series.
- PIAGET, J. (1955), *The language and the thought of the child*, London: Routledge & Kegan Paul. Trabalho original publicado em 1926.
- PIAGET, J. (1987), *El criterio moral en el niño*, Barcelona: Martínez Roca. Trabalho original em francês publicado em 1932.
- RUBIN, J. Z. e BROWN, B. (1975), *The social psychology of bargaining and negotiation*, New York: Academic Press.
- SAMPSON, E. E. (1969), «Studies of status congruence», in L. BERKOWITZ (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, New York: Academic.
- SCHELLING, T. (1960), *The strategy of conflict*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- SCHMUCK, R. A. e RUNKEL, P. J. (1985), *The handbook of organization development in schools*. Illinois: Waveland Press.

- SELMAN, R. S. (1976a), «A developmental approach to interpersonal and moral awareness in young children: Some educational implications of levels of social perspective-taking», in T. HENESSY (Ed.), *Values and moral development*, New York: Paulist Press.
- SELMAN, R. L. (1976b), «Social-cognitive understanding. A guide to educational and clinical practice», in T. LICKONA (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- TEDESCHI, J. T.; SCHLENKER, B. R. e BONOMA, T. V. (1973), *Conflict power and games*, Chicago: Aldine.
- THOMAS, K. W. (1992), «Conflict and negotiations processes in organizations», in M. D. DUNNETTE e L. M. HOUGH (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, vol. 3, Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- VALENTE, O. (1989a), «A educação para os valores», in *O ensino básico em Portugal*, Porto: ASA.
- VALENTE, O. (1989b), «Mesa redonda: Caminhos para a formação pessoal e social», *Inovação*, 2, 4, 483-513.
- WALSTER, E.; WALSTER, G. W. e BERSCHID, E. (1978), *Equity theory and research*, Boston: Allyn and Bacon.
- WASSERMAN, E. R. (1980), «Alternative high school based on Kohlberg's just community approach to education», in R. MOSHER (Ed.), *Moral education*, New York: Praeger.
- WERTSCH, J. (1984). «The zone of proximal development: some conceptual issues», in B. ROGOFF e J. V. WERTSCH (Eds.), *Children's learning in the zone of proximal development. New Directions for Child Development*, 23, San Francisco: Jossey-Bass.